



Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe

Philippe Veyrunes, Marc Durand

► To cite this version:

Philippe Veyrunes, Marc Durand. Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe. Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe, Aug 2007, Strasbourg, France. pp.CD Rom. halshs-00169364

HAL Id: halshs-00169364

<https://shs.hal.science/halshs-00169364>

Submitted on 4 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Philippe Veyrunes*, Marc Durand**

**GPE - CREFI*

Université de Toulouse 2 le Mirail

Toulouse - France

veyrunes@univ-tlse2.fr

*** Equipe Form'Action*

Université de Genève

Genève - Suisse

Marc.Durand@pse.unige.ch

RÉSUMÉ. Cette communication présente une réflexion relative à la conception de formations issues de l'analyse de l'activité en classe. Les résultats d'une étude portant sur une séquence de lecture orale et collective au Cycle 2 du primaire montrent que l'action de l'enseignante et des élèves s'articulent localement et que ces articulations font émerger une organisation collective que nous dénommons configuration d'activité. Cette configuration est organisée au sens où un ordre émerge de ces interactions locales, et organisante dans la mesure où les actions individuelles sont contraintes par elle en retour. La discussion porte sur la possibilité de concevoir des contenus de formation d'enseignants sur l'analyse de l'activité réelle en classe, et notamment sur le (ou les) niveau(x) d'organisation de l'activité pertinent(s) pour la conception de ces contenus.

MOTS-CLÉS : activité, configuration, enseignement, formation, contenu, émergence, signification

1. Introduction

Cette communication propose une réflexion relative à l'exploitation de l'analyse de l'activité dans la classe lorsque cette analyse n'est pas restreinte aux actions individuelles des enseignants mais concerne aussi celle des élèves, l'articulation de ces activités individuelles, et ce que nous dénommons des configurations d'activité (Durand, Saury, Sève, 2006). Nous situons ces recherches a) dans une perspective envisageant les pratiques professionnelles (dont l'enseignement) comme un système d'activité signifiant et hiérarchisé, b) dans une approche s'inscrivant dans un paradigme différent des travaux pionniers et classiques de didactique professionnelle (Pastré & Rabardel, 2005): le paradigme de l'auto-référence (Maturana et Varela, 1987/1994). Nous présentons successivement a) les présupposés et méthode d'étude de ce système d'activité dans la classe, b) les résultats significatifs obtenus lors de l'enseignement du français au Cycle 2, c) la notion de système éco-social d'activité issu des propositions *princeps* de Lemke (2000a, 2000b), d) les problèmes que pose l'exploitation de ces résultats dans la conception et la mise en place de formation des enseignants.

2. Présupposés et méthode d'étude de l'activité dans la classe

Notre étude de l'activité individuelle-collective et des configurations d'activité collective est fondée sur plusieurs présupposés : a) l'activité est couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps (Varela, 1989), b) une activité ne peut être totalement comprise hors de la signification que lui donne l'acteur, dont le regard partiel, subjectif ne croise qu'en partie une représentation objective du monde, c) l'activité donne lieu à une expérience pré-réflexive, et l'action en cours peut être caractérisée comme un vécu dont une partie est saisie subjectivement pour constituer l'expérience qu'ont les acteurs de cet accomplissement. Ce niveau pré-réflexif peut être exprimé par l'acteur moyennant certaines conditions d'explicitation de son expérience vécue ; et d) bien que ressentie comme singulière et subjective, l'activité s'inscrit dans un héritage culturel que chaque acteur se réapproprie et perpétue, ainsi que dans les collectifs auxquels appartient l'acteur (Lave et Wenger, 1991). L'activité est tout à la fois individuelle et collective (Elias, 1970-1991). Des configurations émergent, sans qu'elles résultent de la volonté des individus, grâce à des phénomènes d'articulation ou d'interdépendance. Selon cette approche, les collectifs peuvent être décrits à partir de l'activité individuelle des acteurs et du sens qu'ils lui attribuent.

Ces présupposés ont donné lieu à la définition du programme de recherche du cours d'action. Selon cette théorie, trois composantes essentielles de l'activité traduisent sa nature sémiologique et permettent de la décrire (Theureau, 2004). La première est l'engagement, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations et des émotions qui orientent l'activité de l'acteur à chaque instant et ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles » en fonction de ses expériences passées. La deuxième est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur. Ces éléments, qui affectent

son cours d'action, sont pertinents pour son action à l'instant t . En fonction de son engagement dans la situation, de ses connaissances et de son histoire, l'acteur sélectionne des éléments de son environnement, auxquels il donne un sens particulier. La troisième composante est la mobilisation (par validation ou invalidation) ou la construction de connaissances qui permettent la reconnaissance de situations typiques.

L'activité collective est conceptualisée comme un couplage d'activités individuelles, résultant de multiples points de relations locales d'interdépendance entre les cours d'action individuels. Des configurations de l'activité collective émergent de ces couplages qui permettent en retour leur existence. Le couplage rend compte du caractère dynamique des contraintes de la situation qui lient les acteurs entre eux par de multiples « dépendances réciproques » (Elias, 1970-91), que nous avons appelés « points d'articulation ». A l'école, ce peuvent être : (a) le travail à réaliser par les élèves, (b) l'organisation spatiotemporelle, (c) les objets et leurs fonctions, (d) le mode d'institution des actions et (e) les formes d'interaction.

La méthode est basée sur des observations ethnographiques de longue durée et des enregistrements vidéo en classe. Des données d'observation sont ainsi obtenues (verbalisations en classe et comportements des acteurs), et complétées par des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels l'enseignant et éventuellement des élèves sont confrontés au film et amenés à commenter, montrer ou raconter leur action. Les relances visent à éviter les commentaires généraux, les explications, les rationalisations *a posteriori*. Ces données permettent la reconstruction du cours d'action individuel et collectif.

L'activité individuelle est analysée comme un enchaînement dynamique de signes, résultant de trois composantes : l'engagement dans la situation, les éléments significatifs perçus, les connaissances actualisées qui donnent lieu à une quatrième : l'unité élémentaire d'action. Ces composantes traduisent la construction de signification dans laquelle les acteurs sont engagés. L'engagement correspond aux préoccupations et émotions éprouvées en fonction de la situation et des éléments significatifs perçus dans celle-ci à chaque instant. Les connaissances traduisent la nature cognitive de l'activité, dans laquelle les acteurs actualisent et/ou construisent sans cesse des connaissances. L'activité collective est étudiée à partir de plusieurs éléments : (a) la détermination des composantes des cours d'action individuels, (b) l'articulation de ces cours d'action en fonction de leur plus ou moins grande convergence ou divergence, (c) les points d'articulation de la configuration, c'est-à-dire les éléments perçus comme significatifs par deux ou plusieurs acteurs, (d) la dynamique de la configuration, c'est-à-dire ses tensions et/ou son équilibration.

3. Résultats : description d'une configuration de l'activité collective

Nous illustrons cette notion à partir d'un cas, considéré comme typique de séances de lecture orale et collective de textes au Cycle 2 de l'école primaire (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, sous presse). L'enseignante était chargée d'une classe de Cycle 2 au primaire, dans une « zone sensible », constituée de 18 élèves.

Elle considérait que beaucoup de ses élèves étaient en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et que d'autres étaient d'assez bons lecteurs. Les élèves devaient lire oralement et collectivement un texte préalablement manuscrit au tableau.

3.1. L'action de l'enseignante

Au cours de cet épisode, l'enseignante a attribué plusieurs tours de lecture. Elle aidait les élèves à déchiffrer le texte, faisait patienter les autres élèves afin de laisser le temps de la réflexion à celui qui lisait et demandait silence et attention.

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<u>Enseignante</u> : Alors, après ? Chut !... Deux secondes, Marie ! Tu la laisses, tu passeras après. Je veux voir... Allez ! <u>Leila</u> : Afrique <u>Enseignante</u> : Après... <u>Leila</u> : Il... y... a <u>Enseignante</u> : Les yeux au tableau !	<u>Chercheur</u> : Donc là tu interromps Marie... ? <u>Enseignante</u> : Oui, je l'interromps. Parce qu'en fait, Marie, elle voulait dire le... Parce qu'en fait, Leila elle doit bloquer sur un mot ... Oui : Afrique. Et donc comme Marie, elle déchiffre bien, elle l'a trouvé. Enfin, elle, elle y arrive, mais si elle le lui dit, en fait... l'autre elle fait aucun... Enfin y a pas d'effort quoi !

Tableau 1. Verbalisations en classe et en autoconfrontation (Minute 44)

Elle demandait de repérer les « sons compliqués » lorsque les élèves hésitaient : elle attendait le repérage des graphèmes composés de plusieurs lettres et leur association aux phonèmes correspondants. Elle signalait d'une croix, à la craie, les « lettres muettes » de certains mots lorsque les élèves les prononçaient. Elle a fait relire les phrases déjà lues, afin de solliciter des élèves qui suivaient peu. Elle a fait patienter une élève qui voulait lire à la place d'un autre. Son attention était aussi attirée par les élèves considérés comme difficiles. Elle a guidé la lecture, entourant à la craie une syllabe, lorsque l'élève hésitait. Puis elle a attribué un tour de lecture à une élève considérée comme « bonne lectrice ». Ce choix lui permettait d'amener les autres élèves à suivre une lecture aisée et de faciliter les relectures suivantes.

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<u>Enseignante</u> : On va voir... Après !... Marie à toi ! <u>Marie</u> : c'é... tait... un... py... <u>Elève</u> : python <u>Marie</u> : python... man... geur... do... mangeur... d'hommes	<u>Enseignante</u> : Là, je l'interroge elle, parce qu'elle déchiffre plus ou moins. Puis comme ça, ça laisse souffler un peu les autres. Ça recentre un peu, parce que comme c'est laborieux... Là, ils écoutent et après quand je vais faire relire le texte, cette phrase, je la ferai lire par un non lecteur. Enfin, non lecteur : un qui lit moins !

Tableau 2. *Verbalisations en classe et en autoconfrontation (minute 50)*

Les préoccupations de l'enseignante durant cet épisode étaient : (a) *Attribuer un tour de lecture : à de bons ou moyens lecteurs ; avancer dans la lecture du texte ; faciliter les lectures suivantes*, (b) *Aider les élèves : indiquer les lettres muettes ; faire relire des phrases ; aider à repérer les graphèmes complexes*, (c) *Contrôler : faire patienter les élèves qui savent ; obliger les élèves en difficulté à lire et à s'impliquer ; éviter que l'élève ne devine les mots ; donner le temps de chercher ; contrôler l'agitation des élèves*, (d) *Evaluer : la lecture de l'élève ; si l'élève sait repérer seul les syllabes ; s'il sait relire la phrase entière sans hésitations*.

3.2. L'action individuelle des élèves

Quelques traits de l'activité de trois élèves, considérés comme typiques (« faible, moyen et bon lecteur ») sont décrits. Leïla, « moyenne lectrice », a demandé à lire et a été la première sollicitée. Elle a déchiffré sans difficulté le début de la phrase, mais a buté sur le mot « longtemps ». Plusieurs élèves lui ont soufflé les phonèmes, mais Leïla a indiqué lors de l'entretien qu'elle voulait le déchiffrer seule « pour apprendre à lire ». L'enseignante l'a aidée en signalant d'une croix les « lettres muettes ». Puis Leïla a relu la phrase sans difficulté. Pendant que l'élève suivant lisait, Leïla a manipulé ses objets scolaires, allongée sur sa table, demandant la parole avec insistance, à un moment donné. Les préoccupations suivantes ont été inférées : (a) *Obtenir un tour de lecture*, (b) *Lire seule le texte*, (c) *Obtenir des validations positives*, (d) *Jouer*. Paul était considéré comme non lecteur par l'enseignante. Au cours de l'épisode, il a manipulé son sac de cours, sa trousse et un crayon, regardant brièvement vers le tableau et a semblé perdu dans une longue rêverie. Lorsque l'enseignante lui a demandé de regarder le tableau, il a obtempéré, mais, assez vite, a repris sa rêverie. Ses préoccupations semblaient être : (a) *Passer le temps de la lecture collective*, (b) *Eviter d'être interrogé*, (c) *Jouer avec son matériel scolaire*. Marie savait décoder sans difficulté la plupart des mots du texte. Dès le début de la lecture elle a manifesté une forte demande de participation et l'enseignante a dû la faire patienter. Elle a alors manifesté son impatience et sa frustration. Elle a soufflé plusieurs réponses à haute voix. N'étant pas interrogée, elle s'est découragée et a manipulé son matériel scolaire, tout en continuant à demander la parole avec une faible insistance. Lorsqu'elle a obtenu son tour de lecture, elle a déchiffré rapidement et avec entrain la phrase. Les préoccupations suivantes ont été inférées : (a) *Obtenir un tour de lecture*, (b) *Patience en attendant son tour*, (c), *Jouer*, (d) *Aider ses camarades*, (e) *Suivre distraitement*, (f) *Montrer qu'elle sait lire*, (g) *Obtenir une validation positive*.

3.3. La configuration de l'activité collective

Le rituel de la lecture collective est analysé comme une configuration de l'activité collective qui rend possible le déploiement des préoccupations et des actions individuelles qui, en retour, permettent son émergence.

Cette configuration émerge de l'articulation des engagements individuels. Les préoccupations de l'enseignante, d'attribution des tours de lecture, d'aide et d'évaluation des élèves sont plutôt convergentes avec celles des moyens et bons lecteurs d'obtenir des validations positives, de prendre la parole, de lire et de faire avancer la lecture. Elles sont en revanche plutôt divergentes avec celles des élèves dont ce n'est pas le tour de lecture ou qui ne s'impliquent pas dans la lecture. Celles de contrôle de l'ordre dans la classe et de l'implication des élèves sont plutôt divergentes avec celles des élèves de se distraire, d'aider les autres ou avec celles des non lecteurs de passer au mieux le temps de la lecture collective. L'enseignante cherche à réguler l'avancement de la lecture et l'implication des élèves par l'attribution des tours de lecture, contrainte par la nécessité de faire lire les élèves qui manifestent leur impatience et l'impossibilité de solliciter, dans ce cadre, les non lecteurs qui ralentiraient exagérément le rythme. En dépit de ces divergences, le caractère cyclique des actions de l'enseignante permet aux actions des élèves de se coordonner entre elles et avec les siennes, conduisant à l'établissement d'un ordre viable et suffisant. Cette configuration « contient », au double sens du terme, les actions individuelles : elle permet leur articulation en les mettant ensemble tout en les maintenant dans un domaine borné. Ces actions individuelles et leur coordination « fabriquent » la configuration comme forme organisée et organisante du travail.

L'articulation des actions génère des activités de compétition et de coopération ainsi qu'une équilibration des tensions (Elias, 1970-1991) d'où émerge un ordre pourtant relativement stable. Le mode d'interaction entre les acteurs est caractérisé par l'ouverture cyclique de « fenêtres d'interaction » (Gal-Petitfaux, 2003), constituées par les tours de lecture. Ces cycles instaurent une compétition entre les élèves pour l'obtention d'un tour de lecture. De même, pendant le déchiffrage, se manifeste une compétition entre les élèves : c'est à celui qui fournira le premier la bonne réponse et se fera entendre de l'enseignante. Il y a également compétition entre les élèves lecteurs pour satisfaire leurs préoccupations de donner une bonne image d'eux-mêmes et/ou d'obtenir des validations positives. En dépit de ces activités compétitives, les acteurs sont engagés dans des formes de coopération : les élèves qui savent déchiffrer soufflent les réponses à celui qui lit. L'enseignante, soucieuse du maintien d'un certain rythme d'activité et de l'achèvement du déchiffrage dans le temps imparti, agit pour établir, maintenir ou rétablir la coopération à un autre niveau. Elle attribue les tours de lecture en fonction de ces impératifs, donnant alternativement la parole à des « lecteurs moyens » puis à la « bonne lectrice », afin d'offrir des aides au déchiffrage et pour faire avancer le travail. De ces activités individuelles de compétition et de coopération émerge un équilibre et un ordre dynamiques dans la classe. L'organisation spatiotemporelle de la classe et des prises de parole des élèves permet une équilibration des tensions entre ces engagements coopératifs et compétitifs des élèves.

4. Niveau d'intégration, configuration collective et système éco-social d'activité

Deux dimensions sont à distinguer pour discuter ces résultats et envisager leur exploitation en formation : les degrés ou niveaux d'intégration de l'activité analysée, et l'opposition (ou présumée telle) entre individuel et collectif.

4.1. Niveaux d'intégration et de description de l'activité

Le niveau d'intégration qui est adopté pour qualifier, décrire et analyser une activité est à la fois fondamental et conventionnel. Il est fondamental parce qu'il détermine le grain de l'analyse et par conséquent ce qui, de l'activité, est laissé dans l'ombre ou la pénombre, et ce qui est mis en lumière. Il est conventionnel au sens où toutes les descriptions sont *a priori* valides et pertinentes : l'activité d'un enseignant pourrait être décrite aux niveaux par exemple des micro-actions régulatrices de sa posture dans la réalisation de son cours en classe, des échanges brefs avec un élève, des interactions langagières avec tous les élèves de la classe, des séquences d'activité courant sur plusieurs semaines et plusieurs classes, de l'activité annuelle avec une classe... Le choix de ces niveaux de description tient d'une part à ce que l'analyse correspond à un niveau organisé et isolable de l'activité, et d'autre part aux questions théoriques et pratiques auxquelles elle propose des éléments de réponse.

Notre étude s'inscrit dans un projet visant à dépasser l'analyse à un seul niveau par une approche de l'activité comme un système complexe organisé à différents niveaux, qui ont la propriété d'être à la fois autonomes (ils ont leur propre dynamique et signification) et interdépendants (les niveaux *infra* et *supra* s'influencent mutuellement). Cette influence prend deux formes : à partir des interactions entre composants de niveau bas émerge un niveau plus élevé et intégré d'organisation ayant des propriétés nouvelles ; le niveau plus élevé contraint les interactions des composants de niveau inférieur (ce que certains auteurs appellent une « causalité descendante »), sans toutefois les prescrire totalement puisque par définition le niveau de description en question, s'il est pertinent, est autonome (Andersen, Emmeche, Finnemann, Christiansen, 2000).

S'agissant de l'activité humaine, de multiples niveaux peuvent être repérés (Lemke, 2000a). Aux plus élémentaires, l'activité est très brève, rapide et ne donne pas lieu à expérience (par exemple les processus de détection d'un événement dans le milieu) ; à des niveaux que l'on peut qualifier d'intermédiaires, l'activité est plus longue, lente, intégrée et donne partiellement lieu à conscience et expérience (par exemple le ressenti d'une émotion artistique au spectacle d'un tableau impressionniste) ; à des niveaux d'intégration très élevés, l'activité obéit à des temporalités très longues, correspond à des empan d'activité vaste et ne fait pas expérience, c'est-à-dire échappe à ce qu'on pourrait appeler une conscience phénoménale ou conscience pré-réflexive (Theureau, 2006) : c'est le cas par exemple de l'organisation d'une vie professionnelle ou de *quanta* d'activité très vastes tels qu'une carrière dans un établissement scolaire.

Cette zone intermédiaire d'organisation de l'activité humaine qui fait potentiellement expérience, constitue « la bande passante » dans laquelle nos

recherches essaient de se situer. Nous définissons des objets théoriques, posons des objets et problématiques d'étude et de conception, et développons des méthodes d'analyse en correspondance avec celle-ci. Notre option est de prendre comme base un niveau d'intégration le plus bas possible mais qui respecte le présupposé de signification de l'activité pour l'acteur : on peut toujours décrire les actions à un grain plus fin, mais elles ne seraient pas significatives pour l'acteur (par exemple les interactions musculaires dans un geste en direction des élèves, ou des saccades oculaires lors d'un regard en direction d'un élève dans la classe). A partir de ce niveau de base, nous décrivons des niveaux plus élevés qui sont également significatives pour l'acteur, mais ne correspondent pas à des significations élémentaires (par exemple guider les élèves dans la réalisation d'un problème a une signification qui dépasse celles des unités d'action élémentaires telles que poser des questions, interpréter une réponse..., tout en reposant sur elles).

La décision quant à ce niveau de description est cruciale aussi dans la perspective de documenter les programmes de formation à partir de ces descriptions. En effet, nous concevons que les phénomènes décrits au niveau où ils font expérience pour les acteurs offre des possibilités d'intégration dans des dispositifs de formation différents de ceux se déroulant à des niveaux *infra* et *supra*.

4.2. Articulation des activités individuelles et activité collective

Notre approche s'efforce de ne pas situer l'individu en dehors de la société, et de ne pas penser les configurations sociales (famille, nation, communautés, classe...) comme des « objets qui entourent les individus » (Elias, 1970/1991). Ces configurations sont posées comme résultant de l'interdépendance et de l'interpénétration des actions individuelles. Elles ne sont pas des objets étrangers aux individus mais des formes dynamiques ayant une certaine stabilité, organisation et signification qui émergent des actions individuelles et de leurs articulations.

Ces interactions peuvent se situer différents niveaux d'intégration : des plus élémentaires (par exemple dans des interactions à dominante sensori-motrice et biologique : échanges et évitements de regards dans un ascenseur, processus de rééquilibration après une poussée dans les transports en commun...) jusqu'aux plus intégrées (pour reprendre les exemples de Elias : jeu de carte, sports collectifs ou sociétés). On peut donc décrire l'activité dans la classe en se centrant sur l'enseignant seul, ou sur un élève seul, ou bien des unités qui impliquent plusieurs acteurs. Et si nous avons décrit une configuration d'activité collective, il est aussi possible d'appréhender les actions individuelles comme des configurations, c'est-à-dire des niveaux d'organisation dynamique plus élevés que les actions individuelles élémentaires.

Ces deux dimensions (niveau d'intégration et individuel-collectif) sont donc articulées et constituent des entrées pour rendre compte d'un système intégré et général d'activité que Lemke (2000a, 2000b) qualifie de système « éco-social ». Nous résumerons cette approche comme opérationnalisant la préoccupation fondamentale de rendre compte de l'activité comme un dynamisme (mais non exclusivement), comme une organisation (mais non comme un objet) et au niveau

où elle est signifiante pour l'acteur. Il découle de cela un intérêt pour rendre compte de l'activité à différents niveaux. Dans la présente étude nous nous focalisons sur trois d'entre eux : n , $n-1$ et $n+1$.

Le niveau n est celui des interactions professeur – élèves ou élèves – élèves. Ces interactions marquent à la fois une extension horizontale des actions individuelles par la prise en compte de l'articulation des cours d'action de plusieurs acteurs simultanément, et un gain d'intégration par la considération du fait que les actions individuelles sont insérées dans des dynamiques et des significations inter-individuelles qu'elles contribuent à faire émerger.

Le niveau $n-1$ est celui du cours d'action individuel de l'enseignant ou de chacun des élèves. C'est le niveau de la conscience préréflexive, c'est-à-dire le niveau d'organisation en-deçà duquel les acteurs ne peuvent avoir accès aux mécanismes et processus intimes de l'action.

Le niveau $n+1$ est celui de la configuration collective. Le cas de la configuration « lecture à tour de rôle » montre que ce niveau est pertinent dans la mesure où son organisation et sa signification constituent des offres d'apprentissage spécifiques, c'est-à-dire non perceptibles si on situe l'analyse aux seuls niveaux $n-1$ ou n .

4.3. Système écosocial d'activité dans la classe et contenus de formation

Admettre que l'activité en classe est individuelle-collective, organisée à diverses échelles, dynamique et signifiante revient à poser des questions redoutables en ce qui concerne la référence que peuvent se donner des formateurs pour concevoir des contenus de formation. Quels sont les bons objets, empan temporels et niveaux d'organisation : les actions individuelles de quelques minutes inscrites dans une histoire dont l'acteur est le héros ? Les histoires individuelles déployées sur un temps long ? Les interactions sociales de quelques minutes ou inscrites dans le tissage des histoires individuelles ? Les nœuds dans les écheveaux des histoires individuelles ? L'histoire collective de la classe ?

Ces questions ne sont pas que rhétoriques : en effet le degré de contrôle de l'activité par chaque acteur (et notamment l'enseignant) dépend de ces dimensions. De même le fait que l'on se situe ou non au sein de la « bande passante phénoménale et expérientielle » entraîne des différences dans l'accès à la conscience préréflexive, les possibilités de transformation volontaire et délibérée de l'activité et probablement la réceptivité à des conseils ou recommandations.

Dans les dispositifs de formation, le niveau qualifié ici de $n-1$ est le niveau de l'action individuelle de l'enseignant, privilégié par les approches didactiques. Au plan temporel, c'est l'empan de la situation (didactique) ou de l'enchaînement de situations dans une leçon : les planifications, les visites de classe, les analyses de pratique portent en effet souvent sur cet objet, le plus aisément observable et correspondant aux « compétences phénoménales » humaines. Au niveau n , c'est ce qui est qualifié d'interaction, de guidage des élèves qui est pris en compte. Ce que l'on désigne parfois de « gestion de la classe » correspond à ce même niveau :

l'activité de l'enseignant est dirigée vers une « entité », la classe, à laquelle il s'adresse. Quant au niveau $n+1$, il n'est généralement pas pris en compte.

Nous pensons, pour notre part, que deux positions sont possibles en formation. L'une consiste à se centrer sur les registres d'activité naturellement significatifs et susceptibles d'un contrôle par l'enseignant. Cette position est efficace dans la mesure où elle s'adresse à un niveau d'organisation de l'activité qui relève de l'intentionnalité consciente de l'acteur. Mais elle peut aussi se montrer limitée en raison de la non prise en compte notamment d'un ordre de réalité surplombant et des effets contraignants de ces niveaux *supra* d'organisation. Ainsi les configurations d'activité en classe présentent une permanence et une stabilité remarquables, et résistent aux efforts de transformation. Ces configurations peuvent d'ailleurs expliquer ce que l'on appelle parfois le « conservatisme des enseignants ». Une cause de l'efficacité relative des formations, réside peut-être dans le fait qu'elles ne portent pas sur ces niveaux surplombants et se limitent à viser des modifications des savoirs, des représentations, des actions des enseignants.

La deuxième position consiste à intégrer ce niveau $n+1$ dans la conception des contenus de formation qui ont pour effet de faire entrer ce niveau d'organisation dans la « bande passante » pré-réflexive ou phénoménale des acteurs. Les dispositifs de formation consistent à introduire une contrainte supplémentaire dans la situation. Il s'agit d'une contrainte cognitive qui entre en interaction avec les autres éléments significatifs de la configuration d'activité, et est susceptible de perturber son organisation, son équilibre et son dynamisme. Cela revient à tenter d'instaurer des éléments (cognitifs) de contrôle dans un système auto-organisé, c'est-à-dire à identifier pour l'utiliser, ce que l'on dénomme paramètre de contrôle dans la théorie des systèmes dynamiques : il s'agit de faire en sorte que les objets de l'activité de l'enseignant en classe ne soient pas seulement ses propres actions, celles des élèves ou les interactions avec eux, mais aussi la configuration d'activité collective. L'extension de l'empan d'activité réflexive et pré-réflexive qui peut en résulter nous paraît prometteuse d'un gain de lucidité pour les enseignants quant à l'activité en classe dans laquelle ils sont engagés, et de nature à « perturber » cette activité (au sens où on perturbe un système dynamique afin de mesurer son temps de relaxation), ce qui pourrait être une première étape d'une transformation de l'activité en classe dans le sens visé par la formation.

5. Bibliographie

- Andersen, P.B., Emmeche, K., Finnemann, N.O., & Christiansen, P.V. (Eds.) (2000). *Downward causation: Mind, bodies and matter*. Århus: Aarhus University Press.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Ed.) : *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF, p. 61-83.
- Elias, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (2000a). Across the scales of time : Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290.
- Lemke, J.L. (2000b). Opening up closure: Semiotics across scales. In J. Chandler & G. van de Vijver (Dir), *Closure : Emergent organizations and their dynamics* (Volume 901: Annals of the NYAS, pp.100-111). New York: New York Academy of Science Press.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley France.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (sous presse). La lecture collective orale au cycle 2 : une articulation viable mais peu efficace des actions individuelles dans la classe. *Repères*, 36.